

Wie kann man sich motivieren, Methoden und Aufgaben.

HAMDANI Zohra
Universität d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

.Reçu le: 28.04.2017 - .Expertisé le: 30.06.2018 - .Accepté et publié le: 18.02.2019

Abstrakt

Wie zeigt sich die Motivation unserer Lernenden im Unterricht, wie kann sie von uns wahrgenommen werden, wie kann sie gemessen werden? Welche Faktoren beeinflussen die Motivation unserer Lernenden? Können wir auf diese Faktoren Einfluss nehmen, in welchen Bereichen erscheint dies möglich, wo liegen unsere Grenzen? An wen können wir Lehrende den Imperativ „Motivieren Sie mich doch!“ richten, und welche Antworten dürfen wir erwarten? Dies werden die Leitfragen für die folgenden Überlegungen sein. In einem ersten Schritt soll versucht werden, den Begriff der Motivation so zu interpretieren, dass er für uns Lehrende zu einem geeigneten Evaluierungsinstrument im Unterricht werden kann. Danach soll die Frage nach der Relevanz des Begriffes im Rahmen eines umfassenden lernpsychologischen Modells des Lehrens und Lernens gestellt, und in einem dritten Schritt sollen die Konsequenzen dieser Überlegungen für uns Lehrende beschrieben werden. Der vierte Teil fasst konkrete Unterrichtsbereiche zusammen, die Erfahrungsgemäß zu Motivierungsproblemen führen und listet Optimierungschancen auf, und im fünften Teil wird die Motivation der Lehrende thematisiert.

Schlüsselwörter

Motivation, Lernende, Unterricht, Evaluierungsinstrument, Optimierungschancen, Thematisieren

1. Definitionsversuch

Der Begriff der Motivation ist ein „Konstrukt“. Wir können nicht definieren, was Motivation an sich darstellt, aber wir können möglichen Motivationsbarrieren beschreiben. So Karin Kleppin im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung im September am Wiener Vorstudienlehrgang (s. dazu auch Krumm 2002). Eine negative Definition des Begriffes kann entlastend wirken: Wir Lehrende sind nicht direkt verantwortlich für die Motivation unserer Lernenden, wir können aber helfen, mögliche Barrieren zu beseitigen. Andererseits geben wir durch eine solche Begriffsbestimmung die Möglichkeit aus der Hand, „Motivation“ positiv zu definieren, das Motivierte-Sein als ein Ziel des Unterrichtsgeschehens zu beschreiben, das mit Hilfe konkreter Maßnahmen aktiv angestrebt werden kann. Wir verzichten auf das Unterrichtsziel, Lernende zu motivieren.

Die Tatsache, dass der Begriff Motivation ein Konstrukt darstellt, sollte uns darum nicht von einer positiven Definition des Begriffes abhalten, sind wir es doch gewohnt, in der Didaktik im Konstruktiven zu hantieren (z.B. lernerzentrierter Unterricht, autonomes Lernen, usw.). Wenn wir versuchen, den Begriff Motivation zu definieren, dass wir damit klar identifizierbare Unterrichtssituationen verknüpfen können, steht uns ein Instrument zur Verfügung, mit dem wir Lernprozesse genauer interpretieren und in der Folge effizienter gestalten können. Csikszentmihalyi und Nakamura definieren Motivation ganz allgemein als eine Haltung, die wir bestimmten Aufgabenstellungen gegenüber einnehmen. Wir sind demnach dann motiviert, wenn...

- ...wir uns in eine Aktivität vertiefen können,
- ...wir dabei voll konzentriert sind,
- ...wir genau wissen, was wir tun wollen,
- ...wir wissen, wie gut wir die Aufgabe bewältigen,
- ...wir keine Angst vor dem Versagen haben,
- ...alltägliche, hemmende Selbstzweifel vergessen sind,
- ...die Zeit wie im Flug vergeht.

Aktivitäten, die wir mit dieser Grundhaltung durchführen, führen dazu, dass Informationen intensiver verarbeitet und das Gedächtnis Spuren nachhaltiger gespeichert werden, zusammenfassend gesagt: Aktivitäten, die wir mit dieser Grundhaltung durchführen, sind nachhaltig lernwirksam. (vgl. Stevick 1996; Jane 1999).

2. Motivation und Sprachunterricht

Wenn lebenslanges Lernen ein gesellschaftspolitisches Ziel geworden ist und Lernleistungen optimiert werden sollen, ist es notwendig, dem Aspekt der Motivation eine entsprechende Bedeutung bei der Reflexion von Lernprozessen im Unterricht zu geben. Im Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Modells des Lernens werden die Lehrperson, die Lernenden, die Aufgabenstellung und das Lernumfeld in den Mittelpunkt der Analyse gestellt (Williams/Burden 1997). Vereinfacht und zusammenfassend dargestellt, sind Lernprozesse dann wirksam, wenn zwischen Lehrenden und Lernenden Einverständnis (=Reziprozität) über die jeweilige Rolle, die Ziele und den Prozess des Fremdsprachenlernens besteht. Im Rahmen dieses Modells wird Motivation zu einem der wichtigsten lernerabhängigen Faktoren, der entscheidend dafür ist, ob im Unterricht „Reziprozität“ erzielt werden kann. Wie Williams und Burden zeigen, ist Motivation ein komplexes Phänomen, das von vielen Faktoren abhängt. Die folgende Liste fasst

die wichtigsten Faktoren, die die Motivation der lernenden beeinflussen, zusammen. Sie unterscheidet sich von anderen Listen dadurch, dass sie externe und interne Faktoren trennt, was es für uns Lehrende einfacher macht, jene Bereiche zu identifizieren, auf die wir eventuell Einfluss nehmen können. (Anmerkung: Ein (+) neben dem jeweiligen Eintrag bedeutet, dass dieser Faktor in der Regel Motivationsfördernd wirkt, ein (-) bedeutet, dass dieser Faktor eine Motivationsbarriere darstellen kann. Faktoren, die nicht auf diese Weise kommentiert sind, erfordern eine umfassendere Situationsanalyse. S. dazu Williams/Burden 1997, 139ff)

Interne Faktoren	Externe Faktoren
<p>1 Intrinsisches Interesse an der Aktivität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neugier wird geweckt (+) • Optimaler Grad der Herausforderung (knapp über dem derzeitigen Kompetenzniveau) (+) 	<p>I Signifikante Bezugspersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eltern • LehrerInnen • KollegInnen
<p>2 Eindruck über den „Wert“ der Aktivität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Aktivität hat persönliche Relevanz (+) • Eingeschätzter Wert der Ergebnisse = hoch (+) • Intrinsischer Wert der Aktivität = hoch (+) 	<p>II Die Art der Interaktion mit Bezugspersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernerfahrungen mit Mediation • Quantität und Qualität der Rückmeldungen • Art und Umfang von Lob • Bestrafung, Sanktionen
<p>3 Einschätzung des Ablaufs einer Aktivität</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Kausalitätsloкус“ liegt bei LernerIn (+) • LernerIn hat Kontrolle über den Ablauf der Aktivität (+) • LernerIn verfügt über die Fähigkeit, geeignete und realistische Ziele zu definieren(+) 	<p>II Lernumgebung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Komfort • Ressourcen • Tageszeit, Wochentag, Jahreszeit • Klassen- und Schulethik

<p>4 Bewältigung einer Aktivität</p> <ul style="list-style-type: none"> • LernerIn hat Gefühl für die eigene Kompetenz hinsichtlich wichtiger Fertigkeiten. (+) • LernerIn hat Gefühl für die Wirksamkeit der eigenen Performanz (+) 	<p>IV Erweiterter Kontext</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiäres Netz • Erziehungssystem • Kulturelle Normen • Gesellschaftliche Erwartungen und Einstellungen
<p>5 Selbsteinschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • LernerIn hat eine realistische Einschätzung der persönlichen Stärken und Schwächen hinsichtlich der erforderlichen Fertigkeiten (+) • Erfolg und Misserfolg wird beeinflussbaren Faktoren zugeschrieben (+) • Hohes Selbstwertgefühl (+) • Erlernte Hilflosigkeit (-) 	
<p>6 Einstellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Bezug auf Fremdsprachenlernen generell • Hinsichtlich der Zielsprache • Hinsichtlich der Gesellschaft und Kultur und Zielsprache 	
<p>7 weitere effektive Komponenten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hohes Selbstbewusstsein (+) • Nervosität, Angst (-) 	
<p>8 Alter und Entwicklungsstand</p>	
<p>9 Geschlecht</p>	

Nach: Williams/Burden 1997, 139, übersetzt und bearbeitet

Ausgehend von solch umfassenden Modellen lassen sich vorsichtige Handlungsanweisungen für den Unterricht formulieren, von denen man annehmen kann, dass sie motivationsfördernd wirken. Sehr konkrete Handlungsanweisungen formuliert Zoltan Dörnyie (2001).

3. Konsequenzen für Lehrende

Für uns Lehrende ergeben sich aus dem eben Gesagten einige wesentliche Konsequenzen:

- 1.) Motivation ist ein komplexes Phänomen. In der Psychologie werden gegenwertig mehr als zwanzig umfassende Motivationstheorien diskutiert. (Dörnyie 2001, 9) Einfache Zugänge zum Thema, wie „Du musst halt mehr lernen, sonst fällst du durch“ oder „Speilen ist lustig und motivieren, wir sollten im Unterricht mehr spielen“ haben deshalb nur eine sehr begrenzte Wirksamkeit
- 2.) Motivation ist Instabil: Motivation ist kein stabiles, gleich bleibendes Phänomen. Die Motivation unserer Lernenden verändert sich, sowie sich einzelne Faktoren verändern können, die diese Motivation beeinflussen. Wir können deshalb nicht davon ausgehen, dass das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt auf bestimmte Lernende motivierend wirkt, auf andere Lernende zu einem anderen Zeitpunkt dieselbe Wirkung ausübt. Schon im Verlauf eines einzigen dreiwöchigen Kurses, sind Motivationsschwankungen zu beobachten. Hohe Anfangsmotivation wird von Phasen niedriger Motivation abgelöst, wobei die Motivationskurve am Ende des Kurses meist wider steigt.
- 3.) Lehrende können nicht alle Faktoren beeinflussen, die Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden haben. Wie die Liste von Williams und Burden zeigen liegen viele Faktoren, die die Motivation unserer Lernenden bestimmen, außerhalb unseres Einflussbereiches. Etliche aufgelistete Faktoren sind bezüglich ihrer Wirkung auf die Motivation der Lernenden schwer interpretierbar. Auch gibt es kaum aussagekräftige Modelle, die das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren beschreiben. Wir werden deshalb Motivationsprobleme auch durch hohes Engagement in den Bereichen, für die wir zuständig sind (Auswahl der Aktivitäten usw.), oft nicht kompensieren können.
- 4.) Lehrende können einige wesentliche Faktoren beeinflussen. Es gibt Motivationsfaktoren, die durchaus in unserem Einflussbereich liegen, und die uns einen gewissen Handlungsspielraum eröffnen. Es erscheint daher sinnvoll, die Erkenntnisse, die uns die Motivationsforschung der Zeit liefern

kann, umzusetzen und unsere Unterrichtsrouinen in dieser Beziehung kritisch zu hinterfragen. In den folgenden Abschnitten sollen einige Unterrichtsbereiche beschrieben werden, die im diesen Sinne überdacht werden müssen, da in diesen Bereichen Motivationspotenzial genutzt werden kann.

4. Motivierungschancen- Problembereiche und Lösungsvorschläge

4.1. Curriculumsentwicklung

Die Liste in Abschnitte drei beschreibt einige wichtige motivationsfördernde Faktoren: Wenn Lernende das Gefühl haben, dass sie in der Lage sind, die gestellten Aufgaben zu bewältigen, hat das positive Auswirkungen auf ihre Motivation. Wenn die Lernenden gleichzeitig davon überzeugt sind, dass diese Aufgaben sie zu einem für sie wichtigen Lernziel führen, wird dies die Motivation zusätzlich erhöhen. Traditionelle Curricula, die mehr oder weniger restriktiv bestimmte Lernwege vorgeben, bieten Lernenden oft nicht ausreichend Möglichkeiten, ihre eigenen Vorstellungen über das Erlernen einer Sprache zu reflektieren und umzusetzen, auch wenn diese Curricula durchaus auf der Basis umfassender Bedarfsanalysen entwickelt wurden.

Im Gegensatz dazu scheinen sogenannte lernerzentrierte Curricula weit besser in der Lage zu sein, unterschiedliche Lernerbedürfnisse zu berücksichtigen. In einem lernerzentrierten Curriculum werden auf der Basis einer „Objektiven Bedarfsanalyse“ Lernziele definiert, die die Grundlage für die Erstellung eines Lernprogramms (= Syllabus) sind. Dieser Lehr- und Lernplan wird in der Folge durch eine individuelle Bedarfsanalyse jedes/ jeder einzelnen Lernenden ergänzt, wobei die Lernbiographie, die Ziele und Lebensumstände des/der Lernenden berücksichtigt werden. Die Ergebnisse werden danach mit den Lernenden diskutiert. (Nunan 1988 CHAGAL 2004) In einem weiteren Schritt wird das Curriculum umgesetzt. Nach einiger Zeit werden der Lernprozess und die Ergebnisse evaluiert. Die Evaluation führt zur Modifizierung des Ursprünglichen Curriculums. Auf diese Weise erscheint es möglich, „Reziprozität“, das heißt das gegenseitige Einverständnis über Lernwege, zu erzielen. In der Praxis erscheint diese Vorgangsweise kompliziert und mühsam, vor allem, wenn curriculare Vorgaben des europäischen Referenzrahmens die Grundlage für die Diskussion von Lernzielen sind. Es wird notwendig sein, Verfahren zu entwickeln, die es möglich machen, die Diskussion über Lehr- und Lernziele, Methoden und Lernstrategien im Unterricht wirksamer zu gestalten. Dies setzt allerdings voraus, dass wir klarer, prägnanter und

einfacher über Lernprozesse im Fremdsprachen Unterricht sprechen lernen.

Die Schwerpunktsetzungen in der „postkommunikativen Ära des Fremdsprachen Unterrichts, die die Aufmerksamkeit wieder stärker auf die Frage nach dem Wie des Lernens gerichtet haben, weisen in der Beziehung in die richtige Richtung. Auch die jüngste Wiederentdeckung der Wortschatzarbeit als eines zentralen Unterrichtselements und die jüngsten Arbeiten zu diesem Thema scheinen zu zeigen, wie auch auf einem niedrigen Sprachniveau eine sinnvolle Verständigung über curriculare und methodische Frage im Unterricht funktionieren könnte. So lassen sich beispielsweise curriculare Fragen weit effizienter in Zusammenhang mit Wortschatzarbeit diskutieren als mit Hilfe der relativ allgemeinen Zielformulierungen des Referenzrahmens. (Nation 2001, 264ff).

4.2. Aufgabendesign

Aufgabenstellungen steuern das Unterrichtsgeschehen und den Lernprozess. Wie die Liste der Motivationsfaktoren in Abschnitt drei zeigt, beeinflussen sie maßgeblich die Motivation unserer Lernenden. Was die Auswahl und denn Einsatz von Unterrichtsaktivitäten betrifft, haben wir Lernenden wohl den größten Handlungsspielraum, Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht bei Inhalten Motivierungschancen, die allerdings oft nicht in dem Umfang genutzt werden, wie das möglich wäre. Im Folgenden sollen einige dieser Motivierungspotenziale ausgemacht und Optimierungsvorschläge präsentiert werden.

4.2.1. Abgebildete Kommunikation

So bedeutsam die Errungenschaften der sogenannten „kommunikativen Wende“ in den 70.er Jahren waren, so hat die kommunikative Methode-teils auch durch eine unvollständige Implementierung des ursprünglichen Konzeptes- bis heute zu Unterrichtsentwürfen geführt, die zumindest optimierbar erscheinen. Ausgangspunkt der kommunikativen Wende waren Entwicklungen innerhalb der Linguistik, einer der wichtigsten Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik. Die Entwicklung der Pragmalinguistik und der Textlinguistik führten auch in der Fremdsprachendidaktik zu einem neuen Verständnis von Sprache. Textsorten, Sprechintentionen, Sprachhandlungen und Redemittel sind so zum selbstverständlichen Inventar von Lehrbüchern geworden. Moderne Lehrbücher präsentieren seither „authentisch“ und „wirklichkeitsbezogen“. Wir treffen auf Dialoge im Restaurant, Lautsprecherdurchsagen auf dem Bahnhof, Zeitungsanzeigen u.a. im Rahmen der dazugehörigen Aufgabenstellungen werden die Lernenden meist aufgefordert, die

abgebildeten Dialoge nachzuspielen und die Dargestellten Kommunikationssituationen zu simulieren. Erfahrungsgemäß haben solche „präkommunikativen Aktivitäten“ (Littelwood 1981,34) nur begrenzt motivierende Wirkung. Aus psycholinguistischer Sicht ist das Bedürfnis, etwas zu verstehen und sich mitzuteilen, der Motor des Spracherwerbs (Butzkamm 1993). Kommunikation im Fremdsprachenunterricht müsste in diesem Sinne definiert werden, um das Potenzial eines „Kommunikativen Ansatzes“ auszunützen und Lernprozesse zu optimieren. Statt Kommunikationshandlungen bloß abzubilden müssen authentische Kommunikationssituationen im Klassenzimmer geschaffen werden. Dies kann gelingen, indem für die jeweilige Lerngruppe „interessante Inhalte“ präsentiert werden, in dem „offene“ Aufgabenstellungen in Mittelpunkt des Unterrichts stehen, in dem Aufgabenstellungen personalisiert werden und vieles mehr einige Beispiele für Motivierungsstrategien, die auf authentische Kommunikation im Klassenzimmer abzielen, werden im Workshop präsentiert.

4.2.2. Umfangreiche, komplexe Texte

Wie die Liste von Motivationsfaktoren in Abschnitt zwei zeigt, sollte die Schwierigkeit einer Aufgabenstellung knapp über dem jeweiligen Kompetenzniveau des Lernenden liegen. Dann ist die Aufgabe lernwirksam und kann als motivierend erlebt werden. Die Schwierigkeit von Aufgabenstellungen hängt von vielen Faktoren ab. Ein zentraler Faktor im Fremdsprachenunterricht ist die Länge und Komplexität des Textes (=Textinput), der im Unterricht präsentiert wird vor allem in Mittelstufen- und Oberstufenbereich erlaubt der Quantitativ hohe Textinput sehr oft nur eine oberflächliche Verarbeitung des sprachlichen Materials. Aufgabenstellungen, die sogenannte Kompensationsstrategien trainieren sollen („Sammelt was ihr versteht, und versucht, den restlichen Textinhalt zu erraten“), werden im Unterricht meist nicht als Strategietraining ausgewiesen, wäre aber in dieser Hinsicht von Vorteil. (s. Krenn 2000)

4.2.3. Strukturtraining

„Grammatikunterricht“, wie er durch Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien konzipiert bzw. entworfen wird, kann mit den Motivationsfaktoren, die im Abschnitt zwei aufgelistet wurden, auf unterschiedliche Weise in Wechselwirkung treten. Einerseits kann die Tatsache, unter dem Titel „Grammatik überschaubare, gut klassifizierbare Lernbereiche systematisch „durchnehmen“ zu können, motivierend wirken: Lehrziele sind einfacher zu definieren und Übungswege sind einfacher zu beschreiben. Andererseits entpuppt sich die so erarbeitete „Sicherheit“ in vielen Fällen als Illusion, dann

nämlich, wenn der Transfer von gelenkten, geschlossenen Übungsformen auf freie Anwendungssituationen nicht gelingen will. Einerseits mag dies daran liegen, dass viele der geschlossenen Übungsformen, die wir im Grammatikunterricht einsetzen, kaum wirksames Fertigkeitstraining ermöglichen.

Wenn man davon ausgeht, dass Spracherwerb vor allem oder zumindest auch das Erlernen von Fertigkeiten bedeutet, dann müssen methodische Konsequenzen, die sich aus der lernpsychologischen Definition des Begriffs „Fertigkeit“ ergeben, berücksichtigt werden. Psychologisch gesehen sind Fertigkeiten erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und ausüben. Sie sind in Teilfertigkeiten zerlegbar, die Schritt für Schritt durch Üben erlernt und automatisiert werden können. Das Ausführen der kompletten Zielfertigkeit ist dann allerdings mehr als die Summe der Teilfertigkeiten. Ein „Gestaltwandel“ findet statt, das gekonnte Tun ist mehr als die bloße Addition von Teilfertigkeiten. (Butzkamm 1993, 78)

Das Beherrschen grammatikalischer Strukturen kann dementsprechend als wichtige Teilfertigkeit interpretiert werden. Aktivitäten im herkömmlichen Grammatikunterricht bieten allerdings oft nur bedingt Übungsmöglichkeiten. Sie haben oftmals „Testcharakter“, helfen ein sprachliches Phänomen wahrzunehmen oder dienen dazu, das Verstehen einer grammatikalischen Regel abzusichern, sie führen in den meisten Fällen aber nicht zur Automatisierung wichtiger sprachlicher Teilfertigkeiten.

Darüber hinaus gelingt es vielen Lernenden nicht, den geschlossenen Übungsformen im Grammatikunterricht so viel Wert beizumessen, dass sie als Signifikant und relevant erlebt werden können, auch wenn sie gut „kontextualisiert“ sind und im Sinne eines kommunikativen Ansatzes auch die Funktion einer bestimmten Struktur darstellen. Wiederum erscheint es sinnvoll, das Bedürfnis der Lernenden, zu verstehen und sich mitzuteilen, im Rahmen von Aufgabenstellungen zu aktivieren und auf diese Weise den „Motor des Spracherwerbs“ zu nützen. Neuere Ansätze zeigen, wie es gelingen kann in dieser Hinsicht Strukturtraining stärker an die Sprachpraxis im Unterricht heranzuführen (Willis 2003, Doughty/Williams 1998).

4.2.4. Berücksichtigung spezieller Lernvoraussetzungen

Wie die im Abschnitt zwei angeführten Motivationsfaktoren zeigen, spielt die Einschätzung über den Wert und den Ablauf einer Aktivität eine wichtige Rolle für die Motivation der Lernenden. Konkret bedeutet dies, dass Lernende bestimmte Aufgabenstellungen im Unterricht dahingehend beurteilen, inwiefern sie helfen, Ziele, die als relevant

eingeschätzt werden, zu erreichen. Das Ziel einer Aktivität muss dabei nicht zwangsläufig das Erlernen der Fremdsprache selbst sein.

Während in den späten 70er und frühen 80er Jahren die Präsentation von Sprache im Unterricht in der fachdidaktischen Diskussion im Vordergrund stand, wurde in den letzten Jahren intensiver diskutiert, wie Sprache gelernt wird. Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, der Lernpsychologie und der Gehirnforschung konnten und können in dieser Hinsicht Impulse geben. Besonders für Zielgruppen, für die das Einüben „brauchbarer Dialogsituationen“ kaum instrumentelle Motivationsanreize ergibt, kann es hilfreich sein, Aktivitäten zu entwerfen, die nicht nur die sprachlichen Lernziele, sondern auch oder vor allem die spezifischen Lernvoraussetzungen der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigen.

Kinder im Kindergarten lernen eine Fremdsprache auf der Basis der ihnen zur Verfügung stehenden Lernvoraussetzungen und nicht deshalb, weil sie begreifen, dass Korpusanalysen ergeben haben, dass bestimmte Wörter und Redemittel in bestimmten Situationen kommunikativ brauchbar sein können. Teenager beschäftigen sich mit einer Fremdsprache nicht nur und in erster Linie deshalb, weil sie in ferner Zukunft in ein deutschsprachiges Land fahren wollen, sondern weil sie im Hier und Jetzt des Klassenzimmers mit und in der Fremdsprache Erfahrungen machen können, die sie für wichtig und wertvoll halten.

4.3. Humanistischer Fremdsprachenunterricht

Viele der Faktoren, die bei den vorangegangenen Überlegungen als motivationsfördernd definiert wurden, werden in der Didaktik schon seit längerem diskutiert. Zusammengefasst wurden sie vor allem im Rahmen einer Denkrichtung, die unter dem Namen „humanistischen Fremdsprachenunterrichts“. Die u.a. von den Arbeiten von Erik Erikson, Abraham Maslow und Carl Rogers beeinflusst wurden, betonen die Notwendigkeit, im Unterricht der „Entfremdung des Lerners vom Lerngegenstand, den Unterrichtsmaterialien, der Lehrperson, der Klasse und sich selbst als Lernenden“ entgegenzuwirken. (Stevick 1996) „Wir unterrichten Menschen, nicht die Sprache“ lautet ein Grundprinzip dieses Ansatzes. Einige wichtige Prinzipien des humanistischen Fremdsprachenunterrichts, die auch in den vorangegangenen Überlegungen eine Rolle gespielt haben, Williams und Burden (1997, 38) in Form von Handlungsanweisungen zusammengefasst:

Humanistischer Fremdsprachenunterricht – Prinzipien

- Schaffe ein Gefühl des Dazugehörens (create a sense of belonging).
- Mache den Inhalt für deine Lernenden relevant (make the subject relevant to the learner).
- Beziehe die ganze Persönlichkeit des/der Lernenden ein (involve the whole person).
- Ermutige die Lernenden, sich selbst kennenzulernen (encourage a knowledge of self).
- Entwickle eigene Identität (develop personal identity).
- Ermutige Selbstbewusstsein (encourage self-esteem).
- Beziehe Gefühle und Emotionen in den Unterricht ein (involve the feelings and emotions).
- Minimiere Kritik (minimize criticism).
- Fördere Kreativität (encourage creativity).
- Entwickle Verständnis für Lernprozesse (develop a knowledge of the process of learning).
- Fördere selbstbestimmtes Lernen (encourage self-initiation).
- Gib die Möglichkeit zu wählen (allow for the choice).
- Ermutige zur Selbstevaluation (encourage self-evaluation).

Eingebettet in ein umfassendes sozialkonstruktivistisch begründetes Modell des Lernens sind die Ideen des „humanistischen Fremdsprachenunterrichts“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts kein philosophisch-ideologisches Denkgebäude mehr, sondern können wesentliche und wirkungsvolle Beiträge auf dem Weg zur Professionalisierung und Optimierung des Fremdsprachenunterrichts darstellen.

5. Die Motivation der Lehrenden

Im Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Modells von Unterricht ist die Lehrperson ein entscheidender Faktor für die Motivation der Lernenden. Dörnyei verweist in seinen 30 Motivierungsstrategien auf die Bedeutung, die die Motivation der Lehrenden für die Motivation der Lernenden hat (s. z.B. die Motivierungsstrategien 1, 2 und 3). Die Motivation von uns Lehrenden ist wohl von denselben Faktoren abhängig wie die Motivation der Lernenden. Wir sind motiviert, wenn

- ... wir uns in eine Aktivität vertiefen können,
- ... wir dabei voll konzentriert sind,
- ... wir genau wissen, was wir tun wollen,
- ... wir wissen, wie gut wir die Aufgabe bewältigen,
- ... wir keine Angst vor dem Versagen haben,
- ... alltägliche, hemmende Selbstzweifel vergessen sind,
- ... die Zeit wie im Flug vergeht.

Die meisten von uns werden wohl diese Erfahrung des Motivierenseins in ihrem Berufsalltag gemacht haben. Wir alle haben aber wohl auch unsere Motivationsbarrieren kennen gelernt, denen wir entgegenwirken müssen. Wie können wir uns beispielsweise gemeinsam mit unseren Lernenden in Sprachaktivität vertiefen und dabei voll konzentriert sein, wenn wir mit großen, heterogenen Gruppen arbeiten müssen, auf die unterschiedlichsten Interessen und Antriebe unserer Lernenden eingehen sollen und gleichzeitig Gruppenregeln etablieren und umsetzen müssen, die ein gemeinsames konstruktives Arbeiten erst ermöglichen? Wie sollen wir und unsere Lernenden uns in Sprachlernaktivitäten vertiefen, wenn viele von uns dies nicht unbelastet von alltäglichen Sorgen tun können, weil sie mit schlechten, befristeten Arbeitsverträgen zu Dumping-Löhnen ihren Lebensunterhalt verdienen müssen?

Wie sollen wir genau wissen, was wir tun wollen, und wie gut wir die Aufgabe bewältigen, wenn es nicht einmal der Fachwissenschaft selbst gelingt, auf fundamentale Fragen zum Unterricht klare Antworten zu geben? wir sollen wir keine Angst vor dem Versagen haben und alltägliche, hemmende Selbstzweifel vergessen, wenn wir immer wieder konfrontiert werden mit den immer länger werdenden Listen von Ansprüchen an uns Lehrende, für die meist realistische Umsetzungsmöglichkeiten fehlen? In dieser Situation ist es dann schon möglich, dass Sekunden zu Minuten und Minuten zu Stunden werden, und die Zeit im Schneckentempo vorgeht. Doch vielleicht gelingt es, bei der Suche nach geeigneten Motivierungsstrategien für Lernende auch Maßnahmen zu entdecken, die geeignet erscheinen, auch die Motivation der Lehrenden positiv zu beeinflussen.

Literaturverzeichnis

1. Gerngroß, Güntner; Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert (2003): Ja klar! Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule. 3 Bände. (jeweils Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, CDs, Video.) ELI, Recanati.
2. Krumm, Hans-Jürgen: "wie demotiviere ich richtig?" In: Fremdsprache Deutsch: „Motivation“, 26 (2002), 11.
3. Littlewood, William (1981) : Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambirdge: CUP. « Motivation ». Fremdsprache Deutsch 26 (2002).

- ❖ **HAMDANI Zohra**
- ❖ **MAA**
- ❖ **Université Djilali Liabes Sidi Bel Abbas**
- ❖ **Didactique des Langues et de l'Allemand**
- ❖ **hamdanid2220@yahoo.fr**